

54. Федоров В.Д. Діа-логос. — Хмельницький: ОГУВ, 1996. — 43 с.
55. Фурман А.В. Вступ до методології проблемного навчання. — К. — Донецьк: Ровесник, 1993. - 80 с.
56. Фурман А.В. Методологічний аналіз систем розвивального навчання// Педагогіка і психологія, 1995. — №1. — С. 7-21.
57. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. — К., 1991. — 191 с.
58. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий /В кн.: Хрестоматия по педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1997. — С. 216-227.
59. Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения . —В кн.:Обучение и развитие младших школьников /Под ред. Г.С. Костюка. — К.: Освіта, 1970.
60. Яноушек Я. Социально-психологические проблемы диалога в процессе сотрудничества между людьми. — В кн.: Психолінгвістика за рубежом. — М., 1972.
61. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.

Олена ГАЛЯН (ЗМІСТ)

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ЧИННИКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СТИЛЮ

“Сучасний педагог є не лише виконавцем певних функціонально-рольових обов’язків, але й носієм важливих індивідуально-психологічних рис особистості. Будь-яка професія накладає на людину певний відбиток, проте саме педагогічна діяльність сприяє розвитку особливого світогляду, творчого мислення, специфічного ставлення до дітей, комунікабельності, відкритості. Структура образу вчителя-професіонала містить у собі як високий рівень професійних знань (когнітивних, комунікативних, організаторських, конструктивних), так і особистісних якостей (інтелектуальних, морально-етичних, культурологічних, емпатійних, самовиховних). Як об’єкт пізнання і професійної діяльності, образ вчителя відображається у свідомості учнів, визначає їх внутрішній світ, думки, уяву і стосунки”[2]. Ця цитата розкриває всю значущість особи вчителя у навчально-виховному процесі школи і, водночас, визначає пріоритетні шляхи його розвитку та самовдосконалення.

У цій статті розглянемо основні умови та чинники, що тією чи іншою мірою через професійну діяльність його індивідуальному педагогічному впливають на особистість вчителя, яка, у свою чергу, відображається у стилі.

Відповідність стилю особистісній спрямованості самого педагога є запорукою ефективності його взаємин з учнями зокрема і професійної діяльності загалом. Вибір, зроблено відповідно до вимог діяльності і властивостей індивідуальності педагога, викликає у нього емоційний стан задоволення. Якщо він суперечить індивідуальним властивостям, виникає протилежний стан емоційного дискомфорту, що нерідко призводить до певних особистісних і професійних деформацій, які досить часто трапляються у педагогів, а згодом позначаються на характері його взаємин з учнями. Серед них:

- загальнопедагогічні деформації, що характеризують подібність змін особистості в усіх осіб, що займаються педагогічною діяльністю. Прикладом цього можуть бути такі особистісні утворення, як повчальність, завищена самооцінка, надмірна самовпевненість, догматичність поглядів, відсутність гнучкості тощо;
- типологічні деформації, викликані злиттям особистісних якостей з відповідними структурами функціональної побудови педагогічної діяльності в цілісні поведінкові комплекси (комунікатор, організатор, предметник, просвітник), що можуть із часом виявитися у структурі особистості, яка зазнає змін як при акцентуаціях;
- специфічні або предметні деформації, обумовлені специфікою предмету, що викладається. Адже навіть за зовнішніми ознаками легко визначити, який предмет викладає конкретний учитель.

Індивідуальні деформації визначаються змінами, що відбуваються у структурах

особистості і зовнішньо не пов'язані з процесом педагогічної діяльності, коли паралельно зі становленням професійно важливих для вчителя якостей відбувається розвиток властивостей, що не мають, на перший погляд, відношення до педагогічної професії. Подібний феномен може пояснюватися особистісною спрямованістю вчителя. Тож професійні деформації є не менш суттєвим чинником, який може детермінувати стереотипність сприйняття оточуючих, шаблонність у судженнях, упередженість і ряд інших якостей, що є характерними для монологічних, зокрема імперативних, стилів діяльності.

Певні особистісні деформації педагога детермінуються, на наш погляд, різними чинниками. Один із них — дія різноманітних психологічних бар'єрів, що виникають між педагогом та учнями. Як наслідок, в останніх складається негативна оцінка майбутньої дії, що виявляється у ставленні школярів до окремих предметів, методів навчання та самого педагога, у стереотипності сприйняття дітей педагогом.

Проведені нами експериментальні дослідження свідчать, що у навчально-виховному процесі між учителем й учнями можуть виникати три основні види бар'єрів: **навчально-пізнавальні**, виникнення яких залежить від об'єкта пізнання, рівня знань, загального розвитку дітей. В основному це специфічні (етичні, що виникли у вигляді сформованих думок, морально-етичних установок, естетичні) і такі, що виникли у процесі засвоєння знань із предмету (бар'єр знаності (відсутність перспективи розвитку), бар'єр дистантності (виникає як наслідок сильного розходження змісту матеріалу, що вивчається і досвіду учнів, бар'єр знань із досвіду)); **соціально-психологічні**, що визначаються взаєминами між вчителем та учнями, позицією учня в навчанні, особистісним впливом педагога (бар'єр вузьконавчальної установки, авторитарності, дидактогенного впливу, комунікативний бар'єр); **психофізіологічні** як наслідок певного рівня розвитку, психічного стану учнів (бар'єр емоційного несприйняття, бар'єр "емоційної пам'яті", бар'єр переважаності). Найупливовішими, на наш погляд, є соціально-психологічні бар'єри. Їх виникнення може детермінуватися соціальними позиціями школярів та педагога, характером впливу вчителя, а також особливостями взаємин між ними і тим, як вони проявляються безпосередньо у навчальному процесі.

Ефективність педагогічної взаємодії, продуктивність конкретного стилю у ній значною мірою визначаються можливостями кожного із її суб'єктів, навичками їх спілкування і уявленнями про групу та її цілі, оскільки стереотипи поведінки, а також експектації значно детермінуються соціальними ролями. Однак, відштовхуючись від поведінки людини у конкретній ситуації і від сприйняття нею цієї ситуації, досить важко вибудувати цілісну особистість. Адже особистість є певною ієрархічною структурою людських відношень (ставлень), суспільних за своєю природою. Вона, як зазначає О.Леонтьєв, "є системою ієрархій з виділенням провідних життєвих мотивів, життєвих цілей" [1].

Знайти відповідь на це питання можна, з'ясувавши, яку мотиваційну цінність займає проблема, що вивчає у цілісній структурі особистості. У своєму дослідженні ми скористалися виділеними Аргайлом М. мотивами, функціонування яких визначається спрямованістю особистості [3]. На нашу думку, саме наведені нижче мотиви можуть певною мірою визначати схильність учителя до монологічних, зокрема імперативних чи діалогічних, стилів діяльності. Сюди відносяться: **несоціальні потреби**, що опосередковуються соціальною поведінкою, зокрема спілкуванням; **потреба в залежності**, тобто потенційна конформність, яка певною мірою корелює з потребою у домінуванні; **потреба в аффіліації**; потреба у домінуванні за Аргайлом, включає в себе потребу у владі (контролювати поведінку інших) і в рівні визнання (бути предметом захоплення тощо); **сексуальна потреба** — це свого роду аффіліативна потреба, спрямована на осіб протилежної статі; **потреба в агресії**, що найбільше визначається ефективними чинниками; **потреба у самопізнанні та самоствердженні**.

Усі перелічені вище потреби є соціальними і закладаються ще у дитячому та юнацькому віці, роблячи характерний відбиток на певних задатках.

Таблиця 1

Результати співвідношення мотивів спілкування у досліджуваних нами педагогів

Мотиви, що виражають потребу %	Стилі взаємодії							
	ДДС	АлС	КфрС	ПІС	РМС	АМС	КфлС	Σ
в аффіліації	71,4	64,6	56,2	42,8	52,4	38,9	26,7	50,5
у домінуванні	57,1	62	62,5	76,2	76,6	88,9	53,3	68,1
в агресії	38,1	39,6	56,2	66,6	57,1	77,7	80	59,3
в залежності	42,8	56,2	62,5	47,6	71,4	66,6	46,6	56,2
в самопізнанні	71,4	68,7	68,7	52,4	47,6	50	46,6	57,9

Примітка: аналіз зроблено на основі стилів міжособистісної взаємодії: довірливо-діалогічного, альтруїстичного, конформного, пасивно-індиферентного, рефлексивно-маніпулятивного, авторитарно-монологічного, конфліктного.

Таким чином, згадані мотиви дають змогу охарактеризувати особистість педагога за двома статистично незалежними параметрами: залежність-домінування і міра аффіліації (разом із сексуальним аспектом). (Сексуальні мотиви не включені у таблицю тому, що педагоги “не бачать у дітях партнера, спілкування з яким мотивувалось би сексуальною потребою”).

Безперечно, згадана схема Аргайла не є досконалою, потребує уточнень, однак дає певну відповідь на визначену нами проблему. Більш інформативнішою вона виглядає у поєднанні з дослідженнями пізнавальних мотивів Wackman D.B., Newcomb Th., Turner R., Converse Ph. та ін.

Отже, наведені приклади підкреслюють вплив індивідуальних й особистісних чинників на стильові вияви людини. А це, в свою чергу, вказує на обов'язковість урахування рольових очікувань, спрямованості особистості на різних рівнях детермінації та організації рольової поведінки. Водночас певну “небезпеку” для ефективної співпраці вчителя й учнів може складати невірно обраний педагогом стиль взаємодії, тобто стиль, що не відповідає його особистісним якостям. Оскільки правильно “знайдений” стиль педагогічної взаємодії сприятиме вирішенню цілого комплексу проблем, педагогічний стиль стає адекватним особі педагога, взаємодія стає приємною; полегшується процедура налагодження взаємин; підвищується ефективність передачі інформації, і все це відбувається на рівні емоційного благополуччя вчителя й учнів на всіх етапах взаємодії.

Таким чином, допомога у становленні та розвитку індивідуального педагогічного стилю повинна бути скерована, перш за все, на організацію самопізнання і професійного самовиховання вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Психология общения. — М.: Смысл, 1997. — 365 с. (“Психология для студента”, вып. 4).
2. Шпалерчук І.Ю. Образ учителя як джерело корекційного впливу на дітей //Практична психологія та соціальна робота, 1997. — № (сигнальний). — С.46..
3. Argyle M. Psychology of Interpersonal Behavior. London, 1967. — P. 20-30.